Niveau(x) d'enseignement: 5 Numéro EDUQ : 9570997
Centre d'intérêt: 720

Le développement spirituel, religieux et moral de l'adolescent et de l'adolescente : document de recherche / [pour le] Ministère de l'éducation, Direction de l'enseignement catholique. -- [Québec] : La Direction, 1985.
42 p. ; 28 cm.

Bibliogr.: p. 41-42.

ISBN 2-550-07856-X

Descripteur(s): *Adolescent *Développement affectif *Développement social *Développement intellectuel *Pensée formelle *Attitude religieuse *Enseignement religieux *Enseignement moral *Autonomie *Engagement *Secondaire (Niveau) *Collégial (Niveau)

La brochure situe la croissance spirituelle, religieuse et morale de l'adolescent dans le cadre général de son développement affectif, social et intellectuel. Elle rappelle que les objectifs de l'enseignement moral et religieux catholique visent à mettre en dialogue les étapes ou les voies de la vie spirituelle et morale et le processus de la croissance humaine, et à articuler de manière harmonieuse le vécu du sujet et le donné à connaître, le désir et l'objet, la quête et le sens proposé.

La brochure comprend cinq chapitres. Les deux premiers traitent du développement affectif, social et intellectuel chez les adolescents. Le chapitre troisième présente la nouvelle façon de se situer, à l'adolescence, par rapport à la foi et à la religion. Le quatrième chapitre traite du passage de l'hétéronomie à l'autonomie chez l'adolescent, le dernier de la recherche intérieure et de l'engagement.

En raison de leur développement affectif, social et intellectuel, les adolescents adoptent une nouvelle attitude à l'égard des croyances religieuses. Les principales caractéristiques de cette attitude sont: 1. un recul par rapport à la croyance pour l'interroger, l'évaluer, la motiver et la légitimer; 2. une reconnaissance de plus en plus difficile du caractère absolu de toute connaissance, qu'elle soit religieuse ou scientifique.

Type de document: r

EDUQ 8570997

LE DÉVELOPPEMENT SPIRITUEL, RELIGIEUX ET MORAL DE L'ADOLESCENTE ET DE L'ADOLESCENT

DOCUMENT DE RECHERCHE

Janvier 1985

Québec

EDUQ 8570997

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction de l'enseignement catholique

LE DÉVELOPPEMENT SPIRITUEL, RELIGIEUX ET MORAL DE L'ADOLESCENTE ET DE L'ADOLESCENT

DOCUMENT DE RECHERCHE

Janvier 1985

Québec

ISBN 2-550-07856-X
Dépôt légal: 2e semestre 1985
Bibliothèque nationale du Québec

TABLE DES MATIÈRES

	Pages
INTRODUCTION: Les composantes du développement humain, lieu de la croissance spirituelle, religieuse et morale	1
1. LE PROFIL GÉNÉRAL DE L'ADOLESCENTE ET DE L'ADOLESCENT	2
1.1 Le développement affectif, à l'adolescence	2
1.1.1 Quête d'identité personnelle et d'harmonie avec soi	2
1.1.2 Besoin d'expression, d'échange et de communication	5
1.1.3 Sentiment d'insécurité, face à la perte d'unité et d'harmonie	6
1.2 Le développement social à l'adolescence	8
1.3 Le développement intellectuel à l'adolescence	10
1.3.1 L'avènement et le développement de la pensée formelle	10
1.3.2 Un élargissement de la conscience de soi	12
2. LES NOUVELLES POSSIBILITÉS ET LES APPLICATIONS DE LA PENSÉE FORMELLE CHEZ L'ADOLESCENTE ET CHEZ L'ADOLESCENT	14
2.1 La représentation du possible	15
2.2 Un nouvel imaginaire	16
2.3 Un élargissement de la capacité herméneutique	17

Pages

2.4 Une capacité critique 20

2.5 Un espace pour une intelligence de la foi et de la religion 21

3. UNE NOUVELLE FAÇON DE SE SITUER PAR RAPPORT À LA FOI ET À LA RELIGION 22

3.1 La mise en doute 24

3.2 La confrontation 25

3.3 La relativisation 27

4. LE PASSAGE DE L'HÉTÉROMIE À L'AUTONOMIE CHEZ L'ADOLESCENTE ET CHEZ L'ADOLESCENT 28

4.1 Sur le plan de l'adhésion aux croyances et aux connaissances transmises 29

4.2 Sur le plan de la vie morale 30

4.3 Sur le plan des relations sociales 33

4.4 Sur le plan de la culture 34

5. DES EXPÉRIENCES SPIRITUELLES À L'ADOLESCENCE: LA RECHERCHE INTÉRIEURE ET L'ENGAGEMENT 34

CONCLUSION: Quelques points essentiels 37

BIBLIOGRAPHIE 41

INTRODUCTION: Les composantes du développement humain, lieu de la croissance spirituelle, religieuse et morale

La croissance spirituelle, religieuse et morale s'inscrit dans le cadre général du développement affectif, social et intellectuel de la personne. Cela implique que la maturité spirituelle n'est pas à comprendre comme un point statique que l'on atteindrait à un moment déterminé, mais plutôt comme une dynamique qui se développe en liaison avec les différentes dimensions de la croissance personnelle et en interaction avec l'environnement. Une foi authentique est possible à tout âge, et même pour la sainteté, il n'y a pas d'âge qui soit prescrit!

À l'adolescence, l'équilibre à réaliser se fait à même l'évolution affective, l'évolution sociale et les nouvelles possibilités de la pensée. Aussi, les objectifs retenus pour l'enseignement religieux aux adolescents et aux adolescentes ne consistent pas à acheminer ces jeunes vers une maturité spirituelle, morale et religieuse, telle qu'on pourrait la concevoir, par exemple, pour l'âge adulte. Ces objectifs se situent au carrefour des possibilités, des requêtes et des résistances de ces jeunes. Ce sont des objectifs provisoires qui permettent à ces jeunes d'atteindre une certaine maturité, relative à leur âge.

Par ces objectifs, l'enseignement moral et religieux catholique vise à mettre en dialogue les étapes ou les voies de la vie spirituelle et morale et le processus de la croissance humaine que, trop souvent, l'on situe sur des orbites étrangères l'une à l'autre.

Par ces objectifs, l'enseignement moral et religieux catholique cherche à articuler de manière harmonieuse, le vécu du sujet et le donné à connaître, le désir et l'objet, la quête et le sens proposé.

Comme les adultes, les adolescentes et les adolescents sont aux prises avec des données existentielles auxquelles ils ne peuvent échapper et

devant lesquelles ils essaient de se situer constamment: sens à la vie, solitude, identité, appartenance, responsabilité, finitude, mort, au-delà...; leur vie spirituelle, morale et religieuse est colorée par ces données existentielles qui ancrent l'expérience dans la réalité.

1. LE PROFIL GÉNÉRAL DE L'ADOLESCENTE ET DE L'ADOLESCENT

Ce qui caractérise d'abord l'adolescente et l'adolescent, c'est l'accès à la puberté, marquée en premier lieu par un développement physique important, par l'épanouissement des caractères sexuels primaires et par l'apparition des caractères sexuels secondaires. Cependant, c'est tout l'ensemble du développement de la personne qui est profondément concerné à l'adolescence: le développement affectif, le développement social et le développement intellectuel.

1.1 Le développement affectif à l'adolescence

Sur le plan affectif, l'adolescence se signale par trois caractéristiques dominantes.

D'une part, une importante quête d'identité personnelle et d'harmonie avec soi... et un profond besoin d'expression, d'échange et de communication.

D'autre part, un sentiment fréquent d'insécurité personnelle, face à un certain éclatement de ce qui constituait la belle unité de la pré-adolescence et face aux défis que pose l'intégration des situations nouvelles, amenées par l'adolescence.

1.1.1 Quête d'identité personnelle et d'harmonie avec soi

L'adolescence est une période de profonds et de nombreux changements dans la vie: croissance physique

importante; intensification du désir sexuel et des émotions; développement de la pensée; changements dans les relations avec les parents, les amis, le milieu social... Tous ces changements sont sans doute les éléments déclencheurs de la quête d'identité personnelle et affective des adolescentes et des adolescents. Une quête d'identité qui se fait souvent à travers l'autre et les autres.

L'adolescence est une période d'intégration et de recherche d'équilibre. Erickson (1968) soutient que l'adolescente et l'adolescent doivent résoudre trois grands problèmes pour découvrir leur identité personnelle:

- ils doivent s'accommoder de la maturation sexuelle et des pulsions qui l'accompagnent;
- ils doivent prendre conscience des implications de leur croissance physique et de leur apparence, telle que perçue par les autres;
- ils doivent chercher à définir les fonctions qu'ils devront exercer comme membres adultes de la société.[1]

Les nouveaux programmes d'enseignement religieux catholique destinés aux élèves du second cycle du secondaire prennent appui sur cette profonde quête d'identité de l'adolescente et de l'adolescent. Ils élargissent cette quête d'identité à la dimension de l'identité chrétienne. Par exemple, le programme de troisième année

---

1) E.H. Erickson, ADOLESCENCE ET CRISE: LA QUÊTE DE L'IDENTITÉ, Paris, Flammarion, 1972, 328 p. (Coll. Nouvelle bibliothèque scientifique).

du secondaire aide l'élève à saisir ce qu'est l'identité et la quête d'identité. Il lui fait comprendre ce qu'est l'identité chrétienne, découvrir les appels qu'elle porte, les défis qu'elle pose, les pierres d'attentes qu'elle offre.

Quelques implications

- Il s'agit, pour l'adolescente et pour l'adolescent, de s'ajuster aux changements rapides et importants qui surviennent dans leur corps, et de s'accepter eux-mêmes, tels qu'ils sont.

  Pour l'adolescente et pour l'adolescent, le corps est une préoccupation importante. La maturation physique et sexuelle, source à la fois d'inquiétude et de gratification, leur apparaît comme un signe de maturité psychologique. On voit alors des adolescentes et des adolescents s'autoriser de cette maturité physique pour revendiquer plus de liberté, d'indépendance et d'autonomie. La maturité physique et sexuelle est, pour eux, un signe qu'ils ne sont plus des enfants et qu'ils sont capables de maîtriser le réel. Cependant, ces modifications corporelles risquent aussi de représenter une menace pour leur sentiment de sécurité personnelle et pour la conscience qu'ils ont de leur identité propre.

- Si la préadolescence investit surtout ses énergies dans des activités physiques, pour dépenser un trop plein d'énergie, l'adolescence canalise ses principales énergies dans les émotions vives et dans les sentiments intérieurs. On est souvent porté

à remarquer les comportements marginaux ou différents des adolescentes et des adolescents, leurs réactions émotives, leurs écarts de toutes sortes, alors que ces attitudes et ces comportements sont souvent l'expression de la profonde quête d'identité personnelle et affective qui caractérise l'adolescence. Ces comportements expriment souvent la recherche d'un équilibre entre les besoins de l'adolescence et les exigences de la société.

- La quête d'identité personnelle, au terme de laquelle une nouvelle image de soi apparaît, se vit dans des incertitudes existentielles très concrètes: insécurité personnelle, insécurité face à l'avenir, culpabilité, sentiment de ne pas compter, sentiment de solitude, d'incompréhension. Elle s'accompagne d'un besoin plus pressant: être reconnu(e) pour soi-même, être accepté(e) et être aimé(e) de manière inconditionnelle.

1.1.2 Besoin d'expression, d'échange et de communication

Sur le plan affectif, il faut signaler, de manière particulière, le besoin d'expression, d'échange et de communication des adolescentes et des adolescents. Ceux-ci, en effet, trouvent de plus en plus de plaisir à discuter, à argumenter, ce qui les amène à exprimer des pensées ayant un caractère plus verbal, plus abstrait et plus complexe.

Par le langage, les adolescents et les adolescentes s'exercent à explorer le monde des idées, des sentiments et des émotions. Ils utilisent de plus en plus

le langage comme moyen de communiquer leurs pensées et leurs sentiments. Ils saisissent que les conventions inhérentes au langage permettent une meilleure communication. Étant donné que les mots leur permettant d'exprimer les diverses possibilités auxquelles ils pensent, ils accordent de plus en plus d'importance au sens des mots et à la définition des concepts qui les sous-tendent. Selon Piaget, le langage vient appuyer directement la vérification des hypothèses. C'est donc tout naturellement que le langage vient s'inscrire dans le développement de la pensée «hypothético-déductive», appelée aussi, par Piaget, pensée de l'adolescent.

L'adolescente et l'adolescent ont besoin d'être écoutés et reconnus pour la valeur de leurs sentiments, de leurs émotions et de leurs idées personnelles. En pleine recherche d'identité, ils ont, pour leur propre intégrité, un grand besoin de sécurité et d'affection. D'autant plus que la période qu'ils traversent est plutôt marquée, sur le plan social, par une certaine rupture avec les parents et la société en général.

1.1.3 Sentiment d'insécurité face à la perte d'unité et d'harmonie

La prise de distance par rapport aux parents joue beaucoup dans la modification du sentiment de sécurité personnelle, chez les adolescentes et les adolescents. Si en principe, hier, le milieu familial était le garant principal de leur valeur personnelle, en dispensant sécurité et amour, à présent, c'est à

diverses enseignes que les adolescents et les adolescentes recherchent l'estime d'eux-mêmes et le soutien dont ils ont besoin pour une véritable prise en charge de leur développement.

En effet, dans un premier élan d'émancipation par rapport aux parents, perçus comme une autorité, les adolescentes et les adolescents semblent faire sauter du revers de la main tous les ponts qui les relient au milieu familial. Ils poursuivent souvent leur recherche d'estime personnelle auprès de substituts parentaux: éducateurs et éducatrices, amis de parents, chefs de «gang»... Parfois ils centrent leur libido sur eux-mêmes, se choisissant comme objet d'amour, en vertu d'un certain narcissisme qui, bien que légitime, peut les amener à se croire suffisants à eux-mêmes, à gonfler l'importance accordée à leur propre personne et à méconnaître la réalité des adultes. Cet égocentrisme est une étape importante dans leur développement.

L'adolescente et l'adolescent rejettent les critères fixés par la société et ils se donnent leurs propres critères. Forts de leurs nouvelles possibilités, sur le plan intellectuel, les adolescentes et les adolescents peuvent afficher une assurance qu'aucun argument ne saurait ébranler, puisque cette assurance a souvent pour but premier de les rassurer eux-mêmes et de leur fournir la sécurité dont ils ont besoin.

Par contre, en dépit de leur volonté d'émancipation, dont il convient de souligner l'importance, puisqu'elle fait partie intégrante de l'adolescence, ils s'avère que c'est aussi au sein même de leur famille, à travers

tâtonnements, échecs et erreurs, que les adolescents et les adolescentes négocient leur identité et ce, de façon inavouée, la plupart du temps. C'est souvent dans la famille qu'ils peuvent retrouver, temporairement, un certain équilibre. En effet, le rôle parental demeure une référence importante pour les adolescents et les adolescentes en quête de sécurité, d'autonomie et d'identité.

1.2 Le développement social à l'adolescence

Sur le plan social, on l'a déjà signalé, la quête d'identité de l'adolescent et de l'adolescente les porte à s'éloigner des figures auxquelles ils se sont identifiés au cours de leur enfance, particulièrement les parents. Prenant leurs distances par rapport au milieu qui les a portés, ils peuvent mieux se saisir dans leur identité propre. Découvrant les limites de leurs parents, fortement idéalisés durant la période de l'enfance, ils cherchent à s'en différencier pour passer plus facilement d'un état de dépendance à un état d'autonomie croissante. Prenant le relais des parents, les groupes d'adolescents et d'adolescentes et les symboles de la «société-jeunesse» deviennent, pour eux, des moyens d'apprentissage sociaux.

S'il faut rappeler ici le caractère parfois dérangeant, pour les adultes, des groupes de jeunes - questions qu'ils posent, inquiétudes et peurs qu'ils suscitent... -, il faut aussi dire que ces groupes non seulement permettent l'apprentissage de nouveaux liens sociaux mais qu'ils constituent aussi, pour l'ensemble de la société, un véritable lieu de changement social: ces groupes font vivre aux jeunes du nouveau et lancent des modes qui finissent souvent par s'imposer à l'ensemble de la société.

L'équilibre entre les contraintes du milieu social - lois, règlements, traditions, conventions sociales, coutumes, croyances, modes, idéologies, culture, institutions, autorité... - et les aspirations personnelles n'est pas toujours facile à trouver; cela risque d'être cause de tensions. La manière dont les adolescents et les adolescentes auront réussi à se définir par rapport à eux-mêmes, à leurs besoins, à leurs désirs, à leurs aspirations, de même que l'estime qu'ils continueront à s'accorder seront les facteurs essentiels leur permettant d'atteindre le plus sûrement cet équilibre.

Les adolescents et les adolescentes sont généralement peu préoccupés par les institutions sociales elles-mêmes et par la société en général, sauf lorsqu'il s'agit de les contester pour ce qu'elles ont de contraignant. Les valeurs qui les portent (se sentir libres, compris, aimés...) se situent plutôt au niveau de la définition de soi. Leur besoin de se voir comme personnes distinctes et autonomes les incite, bien sûr, à vouloir essayer de nouveaux rôles sociaux, mais lorsque l'adolescent et l'adolescente essaient de vivre des expériences nouvelles, ce que, généralement, ils veulent d'abord,c'est pouvoir se sentir libres.

Centrés sur la recherche d'une identité personnelle, préoccupés de leur autonomie et de leur sécurité affective, ils sont de plus en plus capables d'élaborer des hypothèses et de soupeser les implications et les conséquences de certains choix et de certains engagements à venir.

Ils sont assoiffés d'échanges et de discussions. Ils se préparent à des engagements et désirent vivre des expériences. Cependant ils ne sont pas prêts, généralement, à poser des gestes qui engageraient trop rapidement leur avenir ou

qui pourraient risquer, à leurs yeux, de diminuer leur liberté nouvelle et combien désirée. Parfois, les défis qui leur sont présentés ne tiennent pas suffisamment compte de leurs capacités nouvelles et de leurs intérêts nouveaux. Quand, les adolescents et les adolescentes s'engagent, c'est généralement bien plus pour exercer la prise en charge d'eux-mêmes que pour transformer l'environnement. Sur le plan de l'éducation de la foi, il faudra tenir compte de cette donnée.

1.3 Le développement intellectuel à l'adolescence

> *«Les transformations de l'activité mentale ne sont pas seulement une zone de changement parmi d'autres à l'adolescence, elles constituent aussi le centre premier de l'évolution de l'expérience de vie, car c'est par la pensée que l'adolescent réalise sa vie. Chacune des dimensions physique, sociale, émotionnelle, sexuelle, vocationnelle, etc. de la vie n'existe pour l'individu que dans la mesure où elle possède sa place dans l'activité mentale. La pensée est le coeur de la vie subjective [2].»*

1.3.1 L'avènement et le développement de la pensée formelle

Sur le plan intellectuel, les adolescents et les adolescentes du secondaire sont en train de passer d'une logique concrète à une logique plus abstraite, désignée par Piaget, sous le nom de pensée opératoire formelle, ou pensée logique formelle. Cette nouvelle

---

2) Richard Cloutier, PSYCHOLOGIE DE L'ADOLESCENCE, Chicoutimi, Gaëtan Morin, éditeur, 1982, p. 77.

forme de pensée commence généralement à se structurer vers l'âge de onze ou douze ans, et elle se consolide tout au cours de l'adolescence et même au-delà[3]. Elle est caractérisée par la possibilité nouvelle de raisonner et d'argumenter non seulement sur ce qui est, sur la réalité empirique, mais encore sur le possible, et cela à partir d'hypothèses.

Par la pensée formelle, s'il se présente un problème, l'adolescent et l'adolescente pourront l'aborder en fonction de diverses solutions possibles, solutions qui ne sont pas nécessairement présentes dans leur environnement immédiat. Ils deviennent de plus en plus capables de raisonner correctement à partir d'hypothèses simples ou de suppositions. Ils peuvent graduellement tirer les conséquences qui découlent de vérités simplement possibles. Ils sont de plus en plus à même de faire face à des problèmes nouveaux en inventant des solutions nouvelles.

Contrairement à l'enfant qui raisonne à partir du concret, classant des objets ou les dénombrant, l'adolescent et l'adolescente deviennent de plus en plus capables de raisonner à partir de problèmes abstraits et de vérifier des hypothèses sans le support d'objets concrets. Par exemple, l'adolescent et l'adolescente pourront résoudre un problème concernant la durée d'un trajet en autobus, compte tenu de diverses variables, telles la distance, les limites de vitesse, la durée

---

3) Jean Piaget, LA PSYCHOLOGIE DE L'INTELLIGENCE, Paris, Armand Collin, 1967, p. 158.

des escales, etc.; ils pourront aussi remplacer l'autobus par le symbole «X» sans que la question en soit modifiée, fonctionnant selon un plan d'ensemble organisé, et non de proche en proche, d'une opération concrète à l'autre.

L'élève est de plus en plus capable de faire des enchaînements logiques et de soumettre la réalité à des lectures, explications ou interprétations diverses. À l'adolescence, on s'intéresse de plus en plus aux théories de toutes sortes, souvent pour le plaisir d'exercer ses nouvelles structures de pensée.

1.3.2 Un élargissement de la conscience de soi

L'apparition et le développement de la pensée formelle, chez l'adolescent et l'adolescente, contribue à l'avènement d'un véritable élargissement de la conscience de soi. À la différence de l'enfant, qui utilise le passé pour imaginer le présent et le futur, l'adolescent et l'adolescente prennent de plus en plus conscience d'eux-mêmes. Ils deviennent de plus en plus capables de construire ce qu'ils pourraient être, ce qu'ils ne sont pas encore, ce qui est possible ou ce qui peut leur advenir, à partir de leur expérience passée et présente.

Signalons, ici, que les rêveries des adolescents et des adolescentes, si souvent déplorées par les parents, les éducateurs et les éducatrices peuvent aussi être interprétées comme des moyens priviligiés, typiques de la pensée formelle, par lesquels s'expriment des préoccupations nouvelles, à savoir: interrogations

sur soi-même, sur son rôle dans la vie, sur ses projets, sur la valeur de ses croyances, la qualité de ses amitiés... Les interrogations que suscite la mise en question du réel reçu ouvrent à l'adolescent et à l'adolescente le champ de la conscience et permettent l'ouverture sur le possible et sur la nouveauté.

L'adolescent et l'adolescente correspondent de plus en plus à la définition que donne Récamier d'un être conscient: à savoir, un être:

> *«capable de se prouver lui-même comme une entité individuelle, unifiée, différenciée, réelle et permanente* [4]».

Une nouvelle prise de conscience de soi, reliée, selon Piaget, à l'exercice et à la maîtrise du langage, caractérise la pensée formelle; et puisque

> *«être conscient c'est disposer d'un modèle personnel de son monde* [5]»,

la pensée formelle est sans doute un des facteurs déterminants dans le déclenchement de cette profonde quête d'identité personnelle et affective qui caractérise l'adolescence.

Une des principales recherches des adolescents et des adolescentes vise à combiner les différentes composantes de leur développement (affective, sociale, intellectuelle...) pour en faire une entité bien structurée.

---

4) P.C. Récamier, LE MOI, LE SOI, LA PERSONNE ET LA PSYCHOSE, dans «L'Évolution psychiatrique», 1964.

5) Henri Ey, LA CONSCIENCE, Paris, P.U.F., 1963, p. 39.

2. LES NOUVELLES POSSIBILITÉS ET LES APPLICATIONS DE LA PENSÉE FORMELLE CHEZ L'ADOLESCENT ET CHEZ L'ADOLESCENTE

L'authenticité de la foi se situe, bien sûr, au coeur d'une expérience intérieure, personnelle et existentielle. La foi ne peut pas, cependant, se soustraire aux exigences de la pensée et du langage qui l'expriment, la structurent et qui permettent la découverte de lois plus générales. D'ailleurs, autant il est admis que toute connaissance passe par les sens, autant il faut aussi reconnaître que la connaissance et le langage structurent et organisent l'expérience personnelle. Ainsi, on risquerait une véritable réduction de la personne, voire même une certaine forme de manipulation, en isolant l'affectivité de la pensée, ou en opposant l'une à l'autre.

Dans ce contexte, il s'avère important que l'enseignement moral et religieux catholique assure l'intelligence de la foi, sans négliger l'attention au vécu affectif de l'élève. L'enseignement religieux doit tenir compte du développement intellectuel de l'adolescent et de l'adolescente, notamment des possibilités nouvelles qu'entraîne l'avènement graduel de la pensée formelle, appelée aussi, par Piaget, «logique de l'adolescent». La pensée formelle permet non plus seulement une réflexion, mais aussi une réflexion sur sa propre réflexion. En cela, elle permet un dépassement important des modes de pensée utilisés jusqu'alors.

Les possibilités nouvelles de la pensée formelle sont, notamment:

- la représentation du possible,
- un nouvel imaginaire,
- un élargissement de la capacité herméneutique,
- une capacité critique,
- un espace pour une intelligence de la foi et de la religion.

2.1 La représentation du possible

L'enfant procède, sur le plan intellectuel, selon des opérations concrètes. Ses opérations intellectuelles sont dites «concrètes» en ce sens que l'enfant doit se faire une image concrète de toute réalité et vérifier ses conclusions en agissant sur du matériel concret. Il pense par images concrètes. C'est pourquoi d'ailleurs sa représentation religieuse est essentiellement anthropomorphique.

À partir de onze ou douze ans, le jeune connaît une transformation importante dans le fonctionnement de son intelligence, laquelle cherche à se dégager de la représentation concrète. C'est le début de la pensée hypothético-déductive. Le jeune peut maintenant penser en termes de probabilités. Il peut vérifier le réel, entrer en contact et interagir avec lui, sans nécessairement recourir à l'expérience, à travers laquelle il continue toujours d'apprendre. Le jeune perçoit de plus en plus que la réalité connue n'est qu'un des cas de ce qui est possible, inactuel, éventuel. De là, la possibilité de réflexions à partir de propositions qui ne sont que des hypothèses ou probabilités. De là aussi la possibilité d'idéaux, conçus et représentés dans l'esprit, sans être ou pouvoir être perçus par les sens.

> *«La pensée formelle possède une série de caractéristiques toutes axées vers une maîtrise plus grande de la capacité de fonctionner, c'est-à-dire de s'adapter. Elle est hypothético-déductive en ce sens qu'elle permet de générer des hypothèses, de les vérifier systématiquement et de déduire d'après les résultats obtenus les conclusions appropriées. La pensée formelle est indépendante du contenu sur lequel elle porte puisqu'elle peut fonctionner à un degré abstrait. Elle peut s'exercer sur des propositions hypothétiques*

> *comme sur des éléments concrets. Elle permet de résoudre des problèmes multidimensionnels en intégrant plusieurs variables à la fois (par exemple: le temps, la distance parcourue, l'accélération, etc.). Elle permet aussi d'effectuer des opérations dites du second degré, c'est-à-dire des opérations sur des opérations (par exemple: établir des rapports entre des ensembles et comparer ces rapports). Elle est enfin dite combinatoire parce qu'elle permet d'accéder à tous les cas possibles d'une situation (voir par exemple, le problème des arrangements de nombres)* [6] *».*

L'adolescent et l'adolescente commencent à faire l'approche d'un sens global à leur vie, c'est-à-dire à situer leurs valeurs et à en tenir compte pour bâtir leur projet de vie, faire leurs choix, esquisser leur idéal et déterminer leurs engagements. Capables d'envisager diverses probabilités, les adolescents et les adolescentes sont de plus en plus en mesure de choisir celles qui assurent, à l'intérieur de leur identité personnelle, une certaine unité, cohérence et continuité, une certaine coordination des parties dans un tout.

2.2 Un nouvel imaginaire

Le développement de la pensée formelle n'est pas étranger à l'apparition, chez l'adolescent et chez l'adolescente, d'un nouvel imaginaire, c'est-à-dire d'une nouvelle façon d'imaginer. Parce que le réel apparaît, à l'adolescence, comme un cas du possible, un cas de ce qu'on peut imaginer, il s'opère comme un passage du réel à l'imaginaire.

---

6) Richard Cloutier, PSYCHOLOGIE DE L'ADOLESCENCE, p. 88. Voir aussi le tableau-synthèse à la p. 92.

Certes, l'enfant est aussi capable d'imaginer, mais il reste collé à l'objet de ses perceptions et son imaginaire fonctionne plutôt en séparant le monde de l'imagination de celui de la réalité, laquelle reste toujours immuable. L'enfant sait très bien, par exemple, que le monde de Goldorak n'est pas le même que le monde de la réalité dans laquelle il vit.

L'adolescent et l'adolescente, grâce aux opérations formelles, discuteront, remettront en question la solidité de la réalité en imaginant qu'elle pourrait être autrement. Par exemple, les adolescents et les adolescentes ont le potentiel d'imaginer ce qui se passerait si on arrêtait de fabriquer des armes; ils peuvent formuler des hypothèses et en suivre le développement de manière cohérente et systématique.

Alors que l'imagination de l'enfant s'inspire de l'environnement immédiat, celle de l'adolescent et de l'adolescente dépasse cet environnement et s'inspire d'une réalité plus vaste. En effet, le nouvel imaginaire de l'adolescent et de l'adolescente établit ou entretient constamment des rapports avec la réalité sociale, articule le monde de l'imaginaire avec celui de la réalité, permet l'immanence de l'imaginaire dans le réel.

2.3 Un élargissement de la capacité herméneutique [7]

La transformation de la pensée modifie la structure même du rapport de l'adolescent et de l'adolescente aux signifiants et aux significations, notamment sur le plan religieux. Le

---

7) Capacité herméneutique: au sens restreint, capacité d'interpréter un texte;
au sens large, capacité de donner des sens nouveaux à une même réalité.

besoin de comprendre stimule le développement de la pensée, laquelle ouvre alors à de nouvelles perspectives, orientations, directions et sensations.

Contrairement à l'enfant qui a besoin d'une représentation concrète de Dieu (ami, père, personnage cosmique, etc.) l'adolescent et l'adolescente sont désormais capables de penser à Dieu comme à un être spirituel: «Je crois en un être supérieur que je ne peux nommer » (3e secondaire). «Tu lui donnes un nom, mais c'est pas important » (5e secondaire). Pour l'adolescent et pour l'adolescente, le mot «Dieu» peut devenir comme une occasion de créativité et susciter une multiplicité de représentations possibles.

Tout en présentant le visage de Dieu, tel qu'il se révèle dans l'Écriture et dans la Tradition, il importe de créer un espace qui permette aux adolescents et aux adolescentes d'exprimer leur vécu religieux avec les mots nouveaux de leur expérience unique et personnelle. Par exemple, le programme d'enseignement moral et religieux catholique de troisième année du secondaire permet aux adolescents et aux adolescentes d'exprimer les diverses représentations qu'ils se font du Dieu des chrétiens et des chrétiennes.

Plus précisément encore, la pensée formelle modifie le rapport avec les textes religieux. Le texte n'est plus reçu immédiatement comme comportant un sens littéral manifeste, mais comme un texte sujet à interprétation, un texte dont on peut interroger le sens ou la signification. Avec le développement de sa pensée formelle, l'adolescent et l'adolescente passent du «se fier à ce qui est dit» à «comment faut-il l'interpréter pour qu'il soit encore pertinent? Comment faut-il le lire pour qu'il me dise encore quelque chose?» Il y a là dépassement et intériorisation des faits.

Pour l'adolescent et pour l'adolescente, le texte n'a donc plus un seul sens, mais une multiplicité herméneutique. Dans la lecture d'un texte comme dans sa représentation du réel, l'adolescente et l'adolescent peuvent passer du sens concret, immédiat, fondamentaliste, aux divers sens possibles, ou encore d'une croyance littérale à l'interprétation. Cette multiplicité herméneutique est une réalité à laquelle doivent faire face les adolescentes et les adolescents qui veulent se prendre en charge. Il leur faut apprendre à développer leur sens critique, à évaluer leurs sensations, à se remettre en question, à faire des choix judicieux, à assumer la responsabilité de leur choix et à vivre en harmonie avec ces choix, dans un monde pluraliste.

Le nouveau programme d'enseignement moral et religieux catholique de troisième année du secondaire veut prendre en compte cet élargissement de la capacité herméneutique de l'élève. Il le fait par le type même de réflexion qu'il propose à l'élève: une réflexion sur «l'expérience spirituelle» de la foi chrétienne.

Tout en affirmant, par exemple, que la Résurrection de Jésus est réelle, qu'elle est un fait, un événement, le programme fait ressortir que la Résurrection est aussi un mystère de la foi, un fait que l'on ne peut connaître vraiment que dans une expérience spirituelle et intérieure de rencontre et de relation personnelle avec le Ressuscité. Le programme permet aux adolescents et aux adolescentes de revoir certains contenus religieux de leur foi, par exemple l'Ascension et la Pentecôte, dans une perspective où des sens nouveaux, inédits, plus près de l'expérience spirituelle et intérieure, peuvent apparaître.

2.4 Une capacité critique

Avec l'avènement et la mise en place de la pensée formelle, l'adolescente et l'adolescent peuvent amorcer une analyse critique de la religion, de ses fondements, de ses pratiques, de sa structure, de son organisation, de son évolution.

Cette analyse favorise une mise en relation de la religion avec son contexte. Elle permet à l'élève de situer la religion par rapport au milieu social, psychologique ou politique dans lequel la religion a émergé. L'adolescent et l'adolescente peuvent alors commencer à comprendre, par exemple, que le rêve a une signification psychologique dans notre culture et une signification spirituelle ou prophétique dans une autre. Ils peuvent mieux saisir que certains récits bibliques, par exemple, ceux de la création, du déluge, du passage de la mer Rouge, de la manne, etc., sont porteurs d'un message spirituel toujours valable et vrai, quels que soient les genres littéraires ou les possibles inexactitudes historiques.

En ce sens, la religion perd graduellement son caractère mythique et englobant pour être située dans un ensemble d'éléments, comme une dimension de la vie intérieure et sociale.

Par exemple, l'adolescente et l'adolescent sont de plus en plus en mesure de saisir le lien qui existe entre la recherche de sens, qui habite toute personne humaine, et la religion, les liens qui existent entre la culture d'un peuple et son histoire religieuse, la dimension historique de la religion et son apport spécifique dans l'évolution

d'une société. Cette capacité critique, habituellement maîtrisée seulement dans la grande adolescence, soit vers l'âge de dix-huit ans, commence déjà à se manifester chez l'élève de troisième année du secondaire.

Le nouveau programme d'enseignement moral et religieux catholique destiné à cette clientèle d'élèves prend en considération cette donnée en permettant à l'élève, par exemple, d'exposer ses propres questions concernant l'existence et la nature de Dieu, ou encore en invitant l'élève à vérifier comment il a acquis, jusqu'ici, ses diverses croyances et connaissances concernant Jésus; ou encore en lui permettant un contact direct avec les textes bibliques qui fondent et qui justifient sa foi.

2.5 Un espace pour une intelligence de la foi et de la religion

Les adolescentes et les adolescents ne passent pas automatiquement de la foi à la pratique de la foi ou à l'engagement. Les adolescents et les adolescentes ont besoin d'un temps pour intégrer le nouveau rapport avec la réalité qu'entraînent leur nouvelle capacité de se représenter le possible, l'élargissement de leur capacité herméneutique et leur nouvelle capacité critique. Ils se réservent un temps pour la pensée, c'est-à-dire un temps pour l'analyse, pour la question, éventuellement pour la critique et la contestation, et un temps pour l'adhésion ou le refus. Ce temps leur est nécessaire pour tenir compte de tous les aspects de la réalité.

Les opérations de la pensée formelle ouvrent ainsi un espace à la rationalité et à la recherche, pour établir les critères de pertinence de la foi et de la religion. Elles permettent un voyage rapide et économique dans le temps (Jean Piaget). À l'adolescence, le développement de la pensée formelle introduit, entre la croyance et l'engagement, comme un espace et un temps pour une véritable intelligence de la foi et de la religion. Ainsi, pour le jeune, les assises de sa foi et de ses engagements s'intègrent davantage dans une perspective d'ensemble.

Le nouveau programme d'enseignement moral et religieux catholique de troisième année du secondaire tient compte de cette perspective. C'est ainsi que, dans l'étude de l'expérience spirituelle de la foi chrétienne, l'élève est amené à faire certains approfondissements doctrinaux, à élargir le champ de ses connaissances, à établir des liens entre ses connaissances, à reprendre sous des aspects neufs, certains contenus de la foi déjà connus, pour en découvrir des sens nouveaux, ou pour les voir dans de nouvelles perspectives. L'organisation même des connaissances qui sont proposées, leur articulation systématique à l'intérieur de chacun des modules du programme, viennent elles-mêmes favoriser cette intelligence de la foi.

3. UNE NOUVELLE FAÇON DE SE SITUER PAR RAPPORT À LA FOI ET À LA RELIGION

Durant l'enfance, la religion est transmise en se référant à une autorité (celle des parents, des enseignants et des enseignantes, des prêtres, ...) qui assure la vérité de ce qui est dit. Elle est reçue habituellement dans un rapport de croyance,

comme tout autre héritage culturel, et est perçue comme un réel supportant difficilement la critique ou le soupçon. Remettre en question la religion, c'est remettre en question l'autorité qui lui assure sa valeur.

Mais voilà que contrairement à l'enfant qui accepte la religion à cause de la confiance qu'il a en quelqu'un, l'adolescent et l'adolescente lient de moins en moins la vérité de la religion à l'autorité qui la transmet. Ils sont de mieux en mieux capables, désormais, de dissocier le message et le porteur du message. Ils ont besoin de vérifier personnellement leurs croyances, par des raisonnements.

À mesure que l'adolescent et l'adolescente accèdent à des opérations intellectuelles formelles et qu'ils les maîtrisent, ils passent de la croyance à la motivation, c'est-à-dire que, pour eux, ce n'est plus seulement le témoignage de la personne qui assure la vérité de ce qui est dit, mais aussi l'évaluation qu'ils font de la pertinence du message. À mesure que l'élève développe son intelligence formelle, il peut mieux critiquer un contenu religieux sans remettre en question la relation qu'il a avec celui ou celle qui le livre. Il peut «croire» à quelque chose sans croire en quelqu'un, comme il peut ne pas «croire» à quelque chose, sans cesser de croire en celui ou en celle qui le lui dit.

À l'adolescence, l'élève questionne ses croyances par trois processus psychologiques qu'il importe de connaître, sans quoi on risque de mal comprendre la dynamique de l'évolution en cours. Ces processus que l'adolescent et l'adolescente appliquent à toute croyance religieuse, sont: la mise en doute, la confrontation avec d'autres savoirs ou modes de savoir, et la relativisation.

3.1 La mise en doute

La psychologie religieuse a souvent caractérisé l'adolescence comme une période de mise en doute.

«On n'est pas sûr que c'est vrai! Y en a qui peuvent avoir monté ça! Plus on vieillit, plus on découvre que c'est pas comme ça que ça s'est passé...», autant d'expressions de jeunes qui signifient une hésitation, un soupçon à l'égard de la croyance reçue au cours de l'enfance.

Par la mise en doute de la croyance, de la croyance religieuse comme des autres croyances, l'adolescent et l'adolescente cherchent à accéder à l'autonomie face à leur héritage culturel et religieux. Désormais, pour établir un rapport avec la religion qui soit motivé et légitimé, l'adolescent et l'adolescente prennent certaines distances par rapport au contenu de la croyance; ils le décantent et le mettent en doute afin d'en vérifier la solidité. Cette mise en doute permet aussi à l'adolescente et à l'adolescent de consolider leurs nouvelles structures de pensée. La foi transmise comme un héritage doit être assumée désormais comme un projet personnel et communautaire.

Préoccupé par des visées trop immédiates, on a parfois utilisé, en pédagogie, des méthodes de colmatage de ce doute, au lieu d'en tenir compte.

Dans le nouveau programme d'enseignement moral et religieux catholique de troisième année du secondaire, on suggère à l'éducateur et à l'éducatrice de présenter les contenus de

la foi, en permettant à l'élève de «se situer personnellement» par rapport à ces contenus, de poser ses propres questions et d'accéder ainsi à une véritable intelligence de la foi, dans une attitude d'accueil et d'ouverture au donné révélé.

3.2 La confrontation

Dans le passage de la croyance à la motivation, l'adolescence affine sa logique par la confrontation de l'univers religieux avec d'autres univers, en particulier ceux de la science. En confrontant des croyances reçues de la foi et de la religion avec des données fournies par la science, l'adolescent et l'adolescente pourront évaluer la pertinence des unes et des autres.

Dans cette confrontation de la foi et de la religion à la science, le jeune resitue la croyance religieuse sur le même plan que la «croyance scientifique» et il questionne le caractère absolu de l'une et de l'autre explication de l'univers. C'est encore là, une conséquence des opérations formelles, qui s'accommodent mal de l'explication absolue, et qui recherchent l'hypothèse vraie, par l'élimination des hypothèses fausses.

Dans cette confrontation de la foi et de la religion à la science, confrontation qui porte en particulier sur des questions limites de la science (l'origine de l'univers, les miracles, la «vie après la vie», l'infinité de l'univers, etc.) l'adolescent et l'adolescente opèrent parfois un déplacement épistémologique, c'est-à-dire qu'ils ont tendance à mettre sur le même plan des ensembles différents de connaissances.

Peut-on confronter les poèmes de Verlaine sur la nuit aux grandes questions que se posent les astronomes modernes, à savoir:

«Pourquoi il fait noir la nuit [8]»?

De même, quand je pense à mon origine, je peux m'inscrire dans une logique «relationnelle» qui me situe par rapport à ma mère, à Dieu, aux causes premières et finales. Je peux aussi me situer dans une logique «fonctionnelle» qui me fait observer le fonctionnement biologique de mon développement. La logique relationnelle et la logique fonctionnelle constituent deux espaces dans lesquels l'adolescent et l'adolescente peuvent désormais se situer.

En pédagogie, il importe que l'éducateur et l'éducatrice fassent bien saisir à l'élève cette distinction de plans, de telle sorte que l'élève ne voit pas des oppositions là où il n'y a que des regards différents portés sur une même réalité. Par exemple, le programme de troisième année du secondaire, lorsqu'il étudie les récits de «Genèse I et II» sur la création, s'en tient au message religieux que portent ces récits. L'éducateur et l'éducatrice pourront alors rappeler à l'élève le genre littéraire de ces récits, lesquels ne prétendent pas répondre à certaines questions que la science moderne ou l'histoire peuvent poser. Il en est de même lorsque ce même programme parle «d'expérience». Cette notion d'expérience a des sens différents selon qu'il s'agit de l'expérience scientifique ou de l'expérience spirituelle...

---

8) Hubert Reeves. PATIENCE DANS L'AZUR, Montmagny, Québec-Science, Éditeur, 1980, pp. 60-61.

Il s'avère important, pour l'adolescente et pour l'adolescent, de se réapproprier les «savoirs» de sa foi, qu'ils en saisissent les fondements, les articulations et la portée. Le programme de troisième année du secondaire ajoute sa pierre à l'édification de ce savoir en permettant à l'adolescent et à l'adolescente l'étude de ce qu'est l'expérience spirituelle de la foi. Cette étude les amène à des approfondissements nouveaux, par des chemins nouveaux, propres à leur âge.

3.3 La relativisation

Comme on l'a dit précédemment, l'adolescent et l'adolescente, en accédant aux opérations intellectuelles formelles, peuvent de mieux en mieux situer leurs connaissances dans le contexte et la mentalité qui les ont produites. De ce fait, l'adolescence décante les idées et elle n'absolutise plus les savoirs. Elle peut comprendre le caractère relatif de la connaissance, c'est-à-dire le fait que la connaissance, et notamment la connaissance religieuse, n'est pas isolée, mais se trouve en relation avec un contexte social et culturel, et qu'elle corresponde à une certaine ligne d'évolution.

L'adolescent et l'adolescente sont de plus en plus capables de situer les textes fondateurs des religions (la Bible, le Coran, les Upanishads...) dans leur contexte d'émergence. Ils peuvent les rapporter à un contexte historique et saisir les liens qu'ils ont avec une culture donnée. Par cette relativisation, les adolescents et les adolescentes donnent plus difficilement un caractère absolu et universel au savoir,

au savoir religieux comme aux savoirs scientifique et technique, même si les savoirs scientifique et technique apparaîtront toujours moins relatifs et moins dépendants d'une culture que le savoir religieux. Ils savent de plus en plus reconnaître la pluralité des expressions religieuses et le lien que la religion entretient avec la culture d'où elle émerge. Dans ce processus de relativisation, ils apprennent à situer la connaissance dans son contexte à la fois culturel, psychologique et social. Par là, les adolescents et les adolescentes manifestent qu'ils deviennent graduellement capables d'analyse et qu'ils peuvent maîtriser des situations plus complexes et plus subtiles.

4. LE PASSAGE DE L'HÉTÉRONOMIE À L'AUTONOMIE CHEZ L'ADOLESCENTE ET CHEZ L'ADOLESCENT

L'autonomie, que psychologues et pédagogues tels Erickson, Piaget, Rogers... reconnaissent comme étant l'objectif fondamental de l'adolescence, est dans la structure même du développement de l'adolescente et de l'adolescent.

Avec l'arrivée de la puberté, la famille ne peut plus être l'unique lieu de croissance. Si, jusqu'à douze ou treize ans, la famille peut encore être ce lieu fondamental du développement affectif, la puberté opère comme une rupture irréversible: la loi de la prohibition de l'inceste et le choix du partenaire commandent que la vie sexuelle s'exerce hors des membres de la famille.

De plus, dans notre culture moderne, le choix du partenaire appartient non pas à la famille mais à la subjectivité et au désir, c'est-à-dire à la personne, à son «auto-nomie». Il y a là une

rupture importante à opérer par rapport à l'enfance: le passage de l'hétéronomie (de «hétéro-nomos»: avoir sa loi en un autre) à l'autonomie (de «auto-nomos»: avoir sa loi en soi), de la relation familiale à la singularité, de la relation de dépendance à la relation d'égalité. Désormais, l'identité de l'adolescente et de l'adolescent ne s'élabore plus uniquement à partir des modèles parentaux, mais à partir de leurs désirs, de leurs propres vouloirs et de leurs projets.

Il ne s'agit pas ici de diminuer l'importance encore considérable de la famille pour l'identité de l'adolescente et de l'adolescent. Il s'agit plutôt de rappeler qu'à l'adolescence, la famille demeure un pôle important de référence, sans être le principal lieu d'identification. Par exemple, l'identité de l'adolescent et de l'adolescente pourra se préciser désormais autant par opposition au milieu familial que par imitation de celui-ci.

À l'adolescence, le passage de l'hétéronomie à l'autonomie se manifeste à divers plans: sur le plan, notamment, de l'adhésion aux croyances et aux connaissances, sur le plan de la vie morale, sur celui des relations sociales et sur celui de la culture.

4.1 Sur le plan de l'adhésion aux croyances et aux connaissances transmises

La dynamique «rupture-autonomie» se manifeste sur le plan du rapport aux croyances et aux connaissances. Désormais, ce qu'on dit aux adolescents et aux adolescentes, ce qu'on leur enseigne ou ce que les écrits transmettent comme connaissances n'est plus reçu passivement, comme dans la croyance spontanée, mais est interrogé, questionné, et à la

limite est critiqué, éprouvé, pour en vérifier la solidité et les interprétations possibles. L'adolescente et l'adolescent ne se situent pas dans un rapport de croyance avec les autres, mais dans un processus de questionnement de leur adhésion.

L'éducateur et l'éducatrice de la foi devraient être conscients que l'accession à l'autonomie tend à situer l'adolescent et l'adolescente dans un processus de questionnement plutôt que d'adhésion spontanée aux croyances. Ils rappelleront aux élèves que les mystères de la foi sont des réalités que le langage ne saura jamais décrire parfaitement; des réalités à vivre personnellement; des réalités qui peuvent être redites de façon personnelle et originale dans la seule mesure où elles sont vraiment vécues ou éprouvées personnellement. Ils veilleront à présenter le contenu de la foi en se rappelant que la foi du jeune, plus ou moins héritée des autres, devient, à l'adolescence, de plus en plus personnelle.

4.2 Sur le plan de la vie morale

Sur le plan de sa vie morale, l'adolescente et l'adolescent passent graduellement d'une morale conventionnelle à une morale des valeurs.

- La morale conventionnelle

Dans la morale conventionnelle, qui est encore largement celle des adolescents et des adolescentes, le bien se confond souvent avec les conventions sociales, avec la loi, le bon ordre de la société. Il est associé avec ce

qui permet de justifier ou de renforcer l'ordre social et la bonne entente entre les personnes et à l'intérieur du groupe. Il tient compte des autres, de leurs désirs, de ce qui leur fait plaisir.

Bien agir, dans la morale conventionnelle, c'est essentiellemert respecter les lois, les règlements, les conventions, les règles du jeu, c'est-à-dire être solidaire de son groupe. D'où les conflits possibles lorsque l'on appartient à des groupes différents qui ont des règles diverses ou opposées.

La morale conventionnelle ouvre la personne sur le rapport aux autres. Elle ouvre à la justice, à l'égalité et à la solidarité entre les personnes. La limite de cette morale, c'est précisément son caractère conventionnel ou sociologique. Le moral se confond avec le légal et le bien varie selon les groupes, les milieux, les époques.

- La morale des valeurs

La morale des valeurs, c'est la vie morale mature. C'est la vie morale qui commence à s'élaborer à l'adolescence, mais vers laquelle on n'a jamais fini de tendre.

Cette vie morale se caractérise par la reconnaissance:
. de ses désirs personnels,
. des exigences de la vie sociale,
. des valeurs qui s'imposent à toute personne humaine.

La morale des valeurs est une morale centrée sur la réalisation plénière de la personne, dans le respect de ses désirs personnels et dans le respect des droits d'autrui.

Le bien, sans une morale des valeurs, n'est pas défini par le seul plaisir personnel ou par les autres. Il est défini par la conscience, en accord avec ses désirs personnels et avec les valeurs morales universelles que la personne reconnaît et vit comme des exigences intérieures.

> *«L'homme parvenu à la maturité pourrait sans doute se définir comme un être qui assume le mieux possible ce statut de l'homme face aux valeurs:*
>
> - *dans la reconnaissance et l'acceptation de l'autorité des valeurs sur sa vie, une autorité objective qui l'appelle à se dépasser lui-même au coeur de sa finitude historique;*
> - *dans la prise en charge responsable de son devoir d'autorité sur les valeurs, une autorité subjective qui privilégie les valeurs autour desquelles unifier sa vie et qui invente sa façon propre d'actualiser ces valeurs, compte tenu du réel.*
>
> *Fondamentalement, l'homme ne prend réellement sa vie en charge que dans la mesure où il réalise des choix lucides de valeurs et invente sa manière propre de les vivre, de façon réaliste. Il demeure alors aussi éloigné de la pure spontanéité instinctive que de la soumission passive à ce qui est»*[9].

Avec l'adolescence, caractérisée notamment par l'éveil du désir sexuel et par une plus grande intériorité, la personne accorde une importance plus grande à ses désirs. Le bien moral doit donc intégrer non seulement l'accord avec les autres mais aussi l'accord avec soi-même et avec ses désirs profonds. La vie morale, à l'adolescence, met le bien dans la sincérité, mais elle ouvre aussi sur une recherche de la vérité morale et sur l'établissement d'une hiérarchie des valeurs qui correspondent aux droits universels de la personne.

---

9) O.C.Q., LA FORCE DES RENCONTRES, FAIRE LA VÉRITÉ. Document pour l'éducateur, Montréal, Fides, 1971, 96 p., p. 30.

Sans une influence positive du milieu et une éducation morale individualisée, il semble bien que l'on peut difficilement atteindre une telle maturité sur le plan de la vie morale.

4.3 Sur le plan des relations sociales

Sur le plan de leurs relations sociales, les adolescents et les adolescentes, centrés sur leur propre désir, ne structurent généralement plus, ni n'organisent leurs relations sociales à partir de la socialité reçue dans la famille. Ils tissent leurs propres liens sociaux qui se trouvent souvent en conflit avec le milieu familial ou qui font concurrence aux liens entretenus par la famille. Parce que la création des relations sociales passe par d'autres symboliques que celles de la famille (la musique, les ordinateurs, la mobylette, etc.), voilà que d'emblée certaines fêtes et activités familiales deviennent de plus en plus impertinentes à leurs yeux. La «rupture-autonomie» de l'adolescente et de l'adolescent renvoie à une autre socialité et à une autre symbolique. Les symboles du groupe d'adolescents et d'adolescentes reflètent l'intériorité de ses membres et leur façon de penser.

L'adolescence passe d'une socialité d'autorité et de dépendance à une socialité d'interdépendance et d'égalité, de dialogue et de négociation. Ce passage se réalise souvent à travers une période de conformisme, d'instabilité et de lente maturation.

4.4 Sur le plan de la culture

Que ce soit dans les vêtements, les modes ou les règles sociales, les adolescents et les adolescentes, centrés sur leur désir, ne valorisent pas nécessairement les mêmes expressions symboliques que la famille.

Ainsi, les rapports garçons-filles ne suivent pas les mêmes règles de conduite que celles suivies par les parents. De même, sur le plan de la valorisation des savoirs. Si les parents ont retenu la littérature, la politique et les sciences humaines comme champs de leur intérêt, souvent l'adolescent et l'adolescente se passionneront pour les sciences de la nature, la technologie, l'électronique. Il y a là une possibilité d'émergence culturelle autre que celle des parents, grâce à laquelle les adolescents et les adolescentes passent du registre de la conservation d'un passé, à celui de l'émergence d'un avenir; d'un héritage culturel à l'émergence de nouveautés. C'est l'expression d'un désir..., celui de fournir sa propre contribution.

5. DES EXPÉRIENCES SPIRITUELLES À L'ADOLESCENCE: LA RECHERCHE INTÉRIEURE ET L'ENGAGEMENT

Sur le plan religieux, l'engagement individuel et communautaire est parfois considéré comme l'unique critère d'authenticité et de maturité de la foi, qu'il s'agisse de la foi des jeunes ou de la foi des adultes. Cependant, quand il s'agit des adolescents et des adolescentes, l'engagement ne constitue peut-être pas, contrairement à ce qu'on a pu croire parfois, le critère définitif, ou l'assise première sur laquelle devrait s'appuyer l'éducation de la foi...

Dans les années soixante, en effet, l'apparition de groupes et de mouvements de tous ordres a amené certains psychologues et sociologues à mettre fortement en relief le côté social de la vie des adolescents et des adolescentes; mais depuis la dernière décennie, une tendance différente se dessine. L'engagement social et politique que les jeunes ont connu au cours des années soixante, que ce soit en France, en Espagne, aux États-Unis et même ici au Québec, s'est largement estompé pour se retourner, en quelque sorte, dans les années soixante-dix, vers une recherche intérieure, très souvent liée à une recherche spirituelle: intérêt pour les sectes, le spiritisme, l'ésotérisme, la parapsychologie, la drogue, certaines formes de musique... D'ailleurs, dans un monde de plus en plus fragmenté et atomisé, le besoin de se centrer intérieurement devient de plus en plus pressant, tant chez les adultes que chez les jeunes.

Depuis la dernière décennie, des enquêtes de sociologues et de psychologues tendent plutôt à situer le champ de développement de l'adolescence dans la recherche de soi et dans l'intériorité

«Être bien dans sa peau [10] *».*

Quelle que soit la forme qu'elle prend, cette recherche correspond au besoin de se trouver un point d'ancrage, dans une société de plus en plus atomisée et dans laquelle les traditions s'avèrent fragiles.

Les études sur la religion des adolescents et des adolescentes mettent de plus en plus en évidence le développement d'expériences spirituelles et mystiques à l'adolescence. Déjà en 1963, Pierre Babin avait observé que l'adolescent avait *«un sens aigu du Dieu*

10) Lazure, L'ASOCIÉTÉ DES JEUNES QUÉBÉCOIS, 1972; M.E.Q., LES VALEURS DES JEUNES DE 16 À 20 ANS, 1980, p. 128.

de la nature» qui le porte à être «*hypersensible au poids d'une certaine immanence divine, mystérieusement répandue dans la nature, qui animerait le monde et lui donnerait sa forme* [11]».

Plus récemment, Jean-Pierre Deconchy présentait l'adolescence comme le lieu de l'intériorité et de l'expérience spirituelle [12].

Le nouveau programme d'enseignement moral et religieux catholique de troisième année du secondaire prend en considération cette donnée.

Il renvoie constamment l'élève à son intériorité, à son expérience de foi, à son identité propre, aux signes de son appartenance, notamment de son appartenance à l'Église, aux manifestations de sa foi, à l'intégration de son expérience de foi à son identité personnelle et à son identité chrétienne.

Ce programme est discret en ce qui concerne la sollicitation qui pourrait être faite à l'élève de s'engager ou de témoigner publiquement de sa foi. Cependant, il s'applique à bien faire ressortir la dimension communautaire de la foi et il présente clairement, à travers le vécu de témoins (apôtres, disciples, Paul, Marie, communauté chrétienne primitive, ...) les exigences d'engagement que comportent l'identité chrétienne elle-même et l'authentique expérience spirituelle de la foi.

Par les objectifs affectifs qu'il cherche à atteindre, ce programme tente de réaliser un équilibre entre les capacités d'intériorisation et les capacités de prise en charge ou d'engagement

---

1) Pierre Babin, DIEU ET L'ADOLESCENT, Paris, Chalet, 1964, p. 213.

2) Jean-Pierre Deconchy, ORTHODOXIE RELIGIEUSE ET SCIENCES HUMAINES, Mouton, 1980.

de l'élève de troisième année du secondaire. En invitant fréquemment l'élève à «*se situer personnellement*» par rapport au message proposé, ce programme accompagne l'élève dans sa recherche intérieure, son besoin de «centration», et de prise en charge. Il l'aide à tisser ses options de foi et à poser les assises solides de ses engagements de demain.

Étant donné que l'adolescente et l'adolescent sont particulièrement capables d'idéal, de mysticisme, de contemplation, ils sont particulièrement aptes à entendre la proposition qui leur est faite de marcher, dans la foi, à la suite de Jésus; à accueillir cette proposition, à vibrer devant les horizons qu'elle ouvre, à y adhérer avec des motivations neuves.

CONCLUSION

Quelques points essentiels

De ce regard sur la croissance spirituelle, religieuse et morale des adolescents et des adolescentes, il faut retenir un certain nombre de points essentiels:

- Pour avoir une vue claire et précise de l'évolution spirituelle, religieuse et morale des adolescents et des adolescentes, il faut éviter l'isolement du socio-affectif par rapport à la pensée et tenter de comprendre l'un en articulation avec l'autre.

- Dans leur évolution affective, leur évolution sociale et par les nouvelles possibilités de la pensée formelle, les adolescents et les adolescentes sont amenés à vivre un phase d'intériorisation où ils font le point sur leur vécu, dans un mouvement intérieur qui ouvre à l'expérience spirituelle.

- Dans le domaine du développement de l'intelligence, l'adolescence est marquée par l'accès à la pensée formelle. Par ce nouveau mode de penser, le jeune se dégage des opérations concrètes pour situer la réalité dans un ensemble de possibilités. Il est désormais capable de raisonner et d'argumenter non seulement sur ce qui est - la réalité empirique -, mais encore sur le possible, et celà à partir d'hypothèses. Ses opérations intellectuelles portent non seulement sur des objets matériels mais aussi sur des objets symboliques.

- Capables d'envisager diverses probabilités, les adolescentes et les adolescents commencent à faire l'approche d'un sens global à leur vie, c'est-à-dire à situer leurs valeurs et à en tenir compte pour bâtir leur projet de vie, faire leurs choix, esquisser leur idéal et déterminer leurs engagements futurs.

- En articulation avec cette évolution de l'intelligence, le vécu spirituel de l'adolescente et de l'adolescent ouvre des avenues à l'expérience mystique.

- En conséquence de cette évolution, l'adolescente et l'adolescent adoptent une nouvelle attitude à l'égard des croyances, notamment les croyances religieuses. Les principales caractéristiques de cette attitude sont les suivantes:

  . Un recul par rapport à la croyance pour l'interroger, l'évaluer, la motiver, la légitimer. En cela, l'adolescent et l'adolescente passent de la croyance fondée sur le témoignage de l'autre à la légitimation des connaissances par l'expérience et par la recherche personnelle.

  . Une reconnaissance de plus en plus difficile du caractère absolu et universel de toute connaissance, qu'elle soit religieuse ou scientifique. Désormais, l'adolescent et l'adolescente

P. 39-40

MANQUANT

BIBLIOGRAPHIE

Volumes

Babin, Pierre. DIEU ET L'ADOLESCENT. Paris, Éditions du Chalet, 1964, 319p. (Coll. Chemin de la foi)

Babin, Pierre. LES JEUNES ET LA FOI. Lyon, Éditions du Chalet, 1961, 279 p.

Bélanger, David et Bélanger Sylvie. LE DÉVELOPPEMENT DE LA PERSONNE. Montréal, Éditions H.R.W. Ltée, 1969, 505 p.

Brien, André. LE CHEMINEMENT DE LA FOI. Paris, Éditions du Seuil, 1964, 239 p.

Cloutier, Richard. PSYCHOLOGIE DE L'ADOLESCENCE. Chicoutimi, Gaétan Morin, Éditeur Ltée, 1982, 321 p.

Deconchy, Jean-Pierre. L'IDÉE DE DIEU ENTRE 7 ET 16 ANS. Bruxelles, Éditions Lumen Vitae, 1964 (Coll. Cahiers de psychologie religieuse, n° 3)

Deconchy, Jean-Pierre. STRUCTURE GÉNÉTIQUE DE L'IDÉE DE DIEU. Bruxelles, Éditions Lumen Vitae, 1967, 235 p.

De Givenchy, Pierre et une équipe. AVEC DES ADOLESCENTS, PRENDRE LE TEMPS DE CROIRE. Paris, Éditions Desclée De Brouwer, 1981, 253 p.

De Lorimier, Graveline, April. IDENTITÉ ET FOI. Montréal, Éditions Fides, 1971, 323 p.

Erickson, Erick H. ADOLESCENCE ET CRISE: LA QUÊTE DE L'IDENTITÉ. Paris, Éditions Flammarion, 1979, 328 p. (Coll. Nouvelle bibliothèque scientifique)

Garonne, Mgr G. FOI ET PÉDAGOGIE. Belgique, Éditions Desclée et Cie, 1961, 190 p.

Godin, André. PSYCHOLOGIE DES EXPÉRIENCES RELIGIEUSES. Paris, Éditions du Centurion, 1981, 275 p.

Hétu, Jean-Luc. PSYCHOLOGIE DE L'EXPÉRIENCE INTÉRIEURE. Montréal, Éditions Méridien, 1983, 198 p.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. BESOINS ET CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES DU CYCLE INTERMÉDIAIRE (AGÉS DE 12 À 15 ANS). Toronto, Éditions de l'Université d'Ottawa, 1975, 443 p.

Piaget, Jean. DE LA LOGIQUE DE L'ENFANT À LA LOGIQUE DE L'ADOLESCENT. Paris, Éditions P.U.F., 1955, 314 p.

Piaget, Jean. SIX ÉTUDES DE PSYCHOLOGIE. Paris, Éditions Gonthier, 1968, 118 p.

Reymond-Rivier, Berthe. LE DÉVELOPPEMENT SOCIAL DE L'ENFANT ET DE L'ADOLESCENT. Bruxelles, Éditions Dessart et Mardaga, 1975, 301 p. (Coll. Psychologie et sciences humaines).

Thornburg, Hershel. L'ADOLESCENCE. Traduction: David Bélanger. Montréal, Éditions H.R.W. Ltée, 1975, 41 p.

Revues

COMMUNAUTÉ CHRÉTIENNE. Revue publiée par l'Institut de pastorale. Montréal.

n° 92 : Apprentissage et éducation chrétienne.
n° 105: Défis collectifs: 3. Dire sa foi.

LE SOUFFLE. Revue québécoise publiée par l'O.C.Q. jusqu'en 1975. Montréal.

n° 50 : Apprentissage et foi.

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

8485-1051